

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Merilin Lõhmus
ÕPETAJA KVALIFIKATSIOONINÕUETELE MITTEVASTAVATE ALUSTAVATE
ÕPETAJATE VÄLJAKUTSED KOHANEMISEL ÕPETAJATÖÖGA NING
TOETUSVIISID JA -VÕIMALUSED KOOLIJUHTIDE ARVAMUSTELE TUGINEDES
magistritöö

Juhendaja: lektor Liina Lepp

Tartu 2021

Kokkuvõte

Õpetaja kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate väljakutsed kohanemisel õpetajatööga ning toetusviisid ja -võimalused koolijuhtide arvamuste tuginedes

Eesti haridusvaldkond seisab väljakutse ees õpetajaskonna vähenemise tõttu ning ametisse asuvad veel õpetaja kvalifikatsiooninõuetele mittevastavad õpetajad. Efektiiivsete toetusmeetmete korraldamiseks on vajalik teada nende väljakutseid kohanemisel õpetajatööga. Käesoleva magistritöö eesmärgiks on selgitada koolijuhtide arvamuste tuginedes välja, missugused on õpetaja kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate väljakutsed kohanemisel õpetajatööga, nende toetusviisid ning -võimalused. Valimisse kuulusid 65 koolijuhti üle Eesti. Andmeid koguti avatud küsimustega küsimustiku abil ning analüüsiti kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi kasutades. Väljakutsetena mainiti näiteks sisseelamist koolikultuuri ning õppetöö kavandamisega seotud kompetentside vähesust. Toetusviisidena pakkusid uuritavad muuhulgas vestlusi juhtkonnaga ning eneseharimise toetamist. Leiti, et toetusmeetmed vajavad tõhustamist ning riiklikult väljatöötamist.

Märksõnad: kvalifikatsioonita õpetaja, alustav õpetaja, väljakutsed, toetusviisid, koolijuht

Abstract

The challenges of unqualified novice teachers in adapting to teaching and the ways and possibilities of support based on the opinions of school leaders

The Estonian field of education is facing a challenge due to the declining number of teachers, and unqualified teachers are being recruited. To provide teachers some effective support mechanisms it is essential to know more about their job-related adaption challenges. The aim of this thesis is to find out the challenges of unqualified novice teachers in adapting to teaching, based on the opinions of school leaders, what are their ways and possibilities of support. The sample included 65 school leaders from Estonia. Data was collected through an open-ended questionnaires and analysed using qualitative inductive content analysis method. The integration into school culture and the lack of competencies related to curriculum planning were mentioned as challenges. As the support methods conversations with management and support for self-education were pointed out. It was found that support measures need to be strengthened and developed at national level.

Keywords: unqualified teacher, novice teacher, challenges, methods of support, school leader

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade.....	5
1.1. Alustavate õpetajate väljakutsed õpetajatööga kohanemisel.....	5
1.2. Alustavate õpetajate toetamine õpetajatööga kohanemisel	8
2. Metoodika.....	11
2.1. Valim	11
2.2. Andmekogumine	13
2.3. Andmeanalüüs	14
3. Tulemused	16
3.1. Õpetaja kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate väljakutsed õpetajatööga kohanemisel.....	16
3.2. Alustavatele kvalifikatsiooninõuetele mittevastavatele õpetajatele pakutavad toetusmeetmed	19
3.3. Võimalused alustavate kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate õpetajate toetamiseks	23
4. Arutelu.....	28
Tänu sõnad	32
Autorsuse kinnitus.....	32
Kasutatud kirjandus.....	33
Lisa 1. Kaaskiri uuritavatele.....	37

Sissejuhatus

Rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS-e sõnul seisab Eesti haridusvaldkond väljakutse ees, kuna 16% Eesti õpetajatest on lähiajal jõudmas pensionile jäämiseks vajalikku ikka (Übius, Kall, Loogma, & Ümarik, 2014). Aastal 2008 oli õpetajaskonnas alla 30-aastaseid õpetajaid 11%, 2013. aastal 7,5% (Übius *et al.*, 2014). Aastaks 2018 vähenes alla 30-aastaste õpetajate hulk veelgi, olles 7,1%; enam kui pool õpetajaskonnast on 50-aastased või vanemad (Taimalu, Uibu, Luik, & Leijen, 2019). Seega on oluline, et õpetajaskond saaks järelkasvu ning seejuures oleks alustavatel õpetajatel toetus, mis suurendaks ametisse jäämise tõenäosust.

Eestis kehtestatud kvalifikatsiooninõuded põhikooli ja gümnaasiumi õpetajatele on magistrikraad või sellele vastav kvalifikatsioon koos õpetajakutsega (Direktori, õppealajuhataja..., 2013). Haridussilma (*s.a.*) andmetel on Eestis 2019/2020. õppeaastal töötavaid õpetajaid kokku 15 843, nendest 11 526 õpetajal on nõutud või kõrgem haridustase õpetajana töötamiseks. Võrreldes viimase kolme õppeaasta andmeid, on näha, et kvalifikatsioonita õpetajate arv on kasvanud: 2017/2018. õppeaastal oli kvalifikatsioonita õpetajate arv 3769, 2018/2019. õppeaastal 4120 ning 2019/2020. õppeaastal 4317 (Haridussilm, *s.a.*).

Varasemad uuringud on keskendunud õpetajatele laiemalt ja autorile teadaolevalt leiab Eestis läbiviidud uuringutest vaid üksikuid, kus koolikeskkonnaga kohanemisel on uuritavateks õpetaja kvalifikatsiooninõuetele mittevastavad alustavad õpetajad. Näiteks uuris Veisner-Konoplitski (2020) kvalifikatsiooninõuetele mittevastavaid alustavaid õpetajaid ning leidis, et kvalifikatsioonita ja kvalifikatsiooniga alustavate õpetajate ootustes koolipoolsele toele ei ole suuri erinevusi. Uuritavateks olid õpetajakoolituses õppivad või õppinud õpetajad, kes tõid muuhulgas välja, et nende jaoks oleks koolieluga kohanemisel tugimeetmeks ka juhtkonna suurem huvi ja personaalsete arenguestluste pidamine. Käesoleva töö autorile teadaolevalt ei ole aga uuritud koolijuhtide vaadet ja seega ei ole teada, missugused on nende arvamused seoses kvalifikatsioonita õpetajate kohanemise ja toetusmeetmetega. Samas on varasematest uuringutest (Eisenschmidt, 2006; Veisner-Konoplitski, 2020) teada, et koolijuhtidel on oluline roll professionaalse õpikogukonna loomisel ja algaja õpetaja toetusmeetmete edukal rakendamisel. Seega on oluline teema sügavam uurimine, mis annab võimaluse leida erinevaid lahendusi alustavate kvalifikatsioonita õpetajate toetamiseks ametiga kohanemisel. Järgnevalt antakse ülevaade alustavate õpetajate väljakutsetest kohanemisel õpetajatööga ning alustavaid õpetajaid toetavatest tegevustest.

1. Teoreetiline ülevaade

Watt ja Richardson (2014) on õpetaja elukutset kirjeldanud kui keerulist ja nõudlikku ametit ning võrreldes teiste elukutsetega on õpetajaametis suurem tõenäosus kogeda stressi ja läbipõlemist. Eesti õpetajate seas läbiviidud uuringust on selgunud, et rahulolu õpetajaametiga mõjutavad suhted õpilaste ja nende kodudega, suur lisakohustuste hulk õpetamise kõrval, liiga palju õpilasi, distsipliiniprobleemid klassis ning ebapiisav tunnustus (Valk, 2016).

Eelnimetatud mõjutegurite ja läbipõlemiseni viiva emotsionaalse kurnatuse vahel on leitud otsesed seosed (Bottiani, Duran, Pas, & Bradshaw, 2019; Grayson & Alvares, 2008).

Järgnevalt keskendutakse laiemalt alustavatele õpetajatele, nende väljakutsetele kohanemisel õpetajatööga ning tuuakse välja, missuguseid meetmeid on kasutatud, et toetada alustavaid õpetajaid nende algaval karjääriteel.

1.1. Alustavate õpetajate väljakutsed õpetajatööga kohanemisel

Alustava õpetaja esimese tööaasta saab jaotada viide faasi: ootuste faas (*anticipation phase*), ellujäämise faas (*survival phase*), ettekujutuste purunemise faas (*disillusionment phase*), taastumise faas (*rejuvenation phase*), reflekteerimise faas (*reflection phase*) (Moir, 1990). Järgnevas tabelis 1 on toodud lühikirjeldused eelnimetatud esimese tööaasta faaside kohta, põhinedes Moiri (1990) uuringule.

Tabel 1. Alustava õpetaja esimese tööaasta läbitavad faasid ja nende kirjeldused.

Läbitav faas	Ajaline mõõde*	Kirjeldus
Ootuste faas	Õppeaasta esimesed nädalad	Põnevus ja ärevus uue ameti ja eesootava õppeaasta ees.
Ellujäämise faas	Esimene töökuu	Olenemata ülikoolipoolsest ettevalmistusest võib reaalne olukord olla ehmatav. Palju uut informatsiooni lühikese ajaga.
Ettekujutuste purunemise faas	Esimese töökuu lõpust kuni esimese poolaasta lõpuni	Reaalne olukord põhjustab kahtlusi valikutes ja kompetentsis. Võib vaevata madal enesehinnang. Faasi läbimist peetakse suurimaks väljakutseks alustavale õpetajale.
Taastumise faas	Faasi jõutakse tavaliselt talve vaheajal	Tihti esimene hetk hinge tõmbamiseks, tagasisivaatamiseks ja uute plaanide tegemiseks.
Reflekteerimise faas	Faasi jõutakse õppeaasta lõpus	Vaadatakse tagasi kogu õppeaastale. Lõppev õppeaasta motiveerib uut õppeaastat planeerima. Tekkinud entusiasmi abil jõutakse ringiga tagasi ootuste faasi.

Märkus. *- ligikaudne

Alustavatel õpetajatel võivad olla kujunenud liigsed ootused ametile ning esmane reaalsusšokk tööle või praktikale asudes ja nõudlikud töötingimused võivad soodustada ametist loobumist (Stokking, Leenders, De Jong, & Tartwijk, 2003). Esimesel tööaastal keskenduvad alustavad õpetajad koolikeskkonda sisseelamisele ning oma erinevate tööülesannete sees ellujäämisele (Choy, Wong, Lim, & Chong, 2013). Seejuures on eelnimetatud autorid leidnud, et märgatav tõus pedagoogilistes teadmistes toimub kolmanda tööaasta lõpuks; ilmselt seetõttu, et teisel ja kolmandal tööaastal ollakse keskkonnaga kohanenud ja nähakse rohkem võimalusi professionaalseks arenguks pedagoogiliste teadmiste vallas.

Beck, Kosnik ja Rowsell (2007) uurisid alustavate õpetajate käest, missugust abi nad vajasisid oma esimesel aastal õpetajana ning selgus, et alustavad õpetajad vajavad enim abi teoreetiliste teadmiste mõistmisel, õppetöö planeerimisel (ka esimeste tööülesannete planeerimisel), hindamissüsteemi mõistmisel, efektiivse grupitöö planeerimisel ja korraldamisel. Lisaks selgus uuringust, et alustavad õpetajad vajavad suunamist praktiliste teadmiste ja oskuste ning hindamissüsteemide kasutamise vallas. Romano (2007) uuritud alustavate õpetajate väljakutsed jagunesid enim nelja teema vahel: klassiruumi haldamine, isiklikud probleemid, õppesisu ja pedagoogika, poliitika. Klassiruumi haldamise juures tõstatisid õpilaste käitumisprobleemidega seotud väljakutsed, õpilaste motiveerimise ja õppetöösse kaasamise tehnikad. Poliitiliselt mõjutas alustavaid õpetajaid teadmine, et nad ei saa piirkonna haridusvaldkondlikes otsustes sõna kaasa öelda ning neile on seatud ebareaalsed ootused. Isiklike probleemide all tõstatis alustavate õpetajate ebakindlus, ajapuudus ja soov olla rohkem organiseeritud. Õppesisu ja pedagoogika juures leidsid alustavad õpetajad, et nende väljakutsed on seotud õppetöö planeerimisega ning efektiivsete õppemeetodite valikuga.

Ergunay ja Adıguzel (2019) jagasid oma uuritavate vastuste põhjal alustavate õpetajate väljakutsed nelja kategooriasse: väljakutsed, mis tulenevad õpetajahariduse omandamisest (nt vähene ettevalmistus ja praktika); väljakutsed, mis on seotud töökoha kui organisatsiooniga (nt struktureerimatus, negatiivne õhkkond ning suhtumine kolleegide vahel ja alustavatesse õpetajatesse); väljakutsed, mis on seotud õpilastega (nt õpilased ei ole valmis kaasa tulema teistsuguse õppemetoodikaga); väljakutsed, mis on seotud klassi juhtimise ja haldamisega (nt distsipliiniprobleemid). Menon (2012) jagas oma uuringus osalenud alustavate õpetajate väljakutsed kolmeks: sisseelamine organisatsiooni ja kooli tegelikkusesse; probleemid seoses õpetamise ja klassiruumi haldamisega; vähene toetus ja koostöö kolleegide ning õppealajuhatajaga.

Alustavate õpetajate väljakutsetena esimesel tööaastal on veel välja toodud õpilaste edasijõudmine, õppekavas püsimine, õppimise diferentseerimine, käitumise haldamine, suhete loomine ja enesekehtestamine, hinnangute andmine ja aruandlus, töö ja eraelu tasakaalus hoidmine (Hudson, 2012). Ühe enammainitud väljakutsena on alustavad õpetajad nimetanud distsipliiniprobleemidega tegelemist ning lapsevanematega suhtlemist, olles seejuures ise ebakindlad, väheste kogemustega ja ettevalmistuseta (Fantilli & McDougall, 2009). Murekohana on välja toodud ka enesetõhususe probleeme; alustavad õpetajad seavad kahtluse alla ja on mures, kas nad suudavad ülikoolis õpitud teooria tõhusalt ellu viia (Menon, 2012).

Fantilli ja McDougall (2009) leidsid alustavaid õpetajaid uurides, et viimastes tekitas lisastressi koolipoolse toetuse vähesus ja mitmes olukorras tundsid õpetajad puudust efektiivsest ja toetavast liidrist. Samuti toodi välja, et ärevust tekitas neile määratud mentori puudumine, sest probleemide korral pidid alustavad õpetajad juhendamist otsima erinevatelt kolleegidelt.

Lisaks ülikoolis omandatavale õpetajakoolituse magistrikraadile on võimalik Eestis õpetajana tööle asuda ka omades muu eriala magistrikraadi koos eraldi taotletava õpetajakutsega (Direktori, õppealajuhataja..., 2013). Sarnase süsteemi alusel on see võimalik ka mujal maailmas. Oma erialal vähemalt bakalaureusekraadi omavad inimesed läbivad spetsiaalse programmi, mis on üles ehitatud, andmaks haridusteadusi mitteõppinud inimesele vajalikud teadmised ja oskused õpetajaametiks (Hung & Smith, 2012). Olenevalt riigist ja piirkonnast varieeruvad programmid sisus, pikkuses ja intensiivsuses (Unruh & Holt, 2012). Kui varasemates uuringutes ei ole autorile teadaolevalt uuritavateks olnud õpetaja kvalifikatsiooninõuetele mittevastavad alustavad õpetajad, siis eelnimetatud muu erialase kraadi ja õpetajakutse omajaid on alustavate õpetajatena uuritud mitmeti.

Karjääripöörjatest (ehk õpetajaametist erinevat eriala õppinud, sellel töötanud ja lisaks õpetajakutse omandanud) alustavad õpetajad on toonud õpetajaameti väljakutsetena välja kolleegide, juhtkonna ja vanemate toetuse puudumise ning õpilaste akadeemilised erinevused ja nende madala õpimotivatsiooni (Hung & Smith, 2012). Õpilaste akadeemiline edasijõudmine ja ebakohaselt käituvate õpilastega tegelemine tekitab karjääripöörjatest alustavatele õpetajatele ebakindlust ning kahtlusi enda käitumises (Stark & Koslouski, 2021). Võrreldes karjääripöörjatest alustavaid õpetajaid traditsiooniliselt kvalifikatsiooni omandanud alustavate õpetajatega, esineb esimestel rohkem probleeme klassi haldamisel: muret tekitab õpilaste ebakohane käitumine, tähelepanu hajumine, tööst keeldumine ja õpetajale vastu hakkamine (Schonfeld & Feinman, 2012). Samuti on leitud, et keeruliste õpilastega hakkamasaamine esitab karjääripöörjatest alustavatele õpetajatele väljakutse ning

mitmed õpetajad seetõttu loobuvad või kaaluvad ametist loobumist (Malow-Iroff, O'Connor, & Bisland, 2004).

Kuigi karjääripöörjatest alustavad õpetajad pigem ei vaja Unruhi ja Holti (2012) sõnul õppeainealast abi ja suunamist, siis vähese pedagoogilise ettevalmistuse tõttu vajavad nad abi näiteks õpilaste tööde hindamisel, ajaplaneerimisel ja distsipliiniprobleemidega tegelemisel. Samuti vajavad nad suunamist ja kindlustunnet õppekavas orienteerumisel ja õppetöö planeerimisel (Casey, Dunlap, Brister, & Davidson, 2011). On leitud, et eelnimetatud probleemide ja väljakutsetega aitab karjääripöörjatest alustavatel õpetajatel hakkama saada mentor (Brown, 2001; Casey *et al.*, 2011, deBettencourt & Howard, 2004). Mentori abi ja erialased teadmised omavad positiivset mõju karjääripöörjatest õpetajate ametisse jäämisel (Brown, 2001).

Eelnevat kokkuvõttes saab öelda, et esimesed tööaastad võivad alustavale õpetajale (sh karjääripöörjatele) olla keerulised ning võib esineda väljakutseid mitmes vallas. Uuringute järgi on väljakutsed seotud sisseelamisega koolikultuuri, õppetöö planeerimisega ning näiteks erinevate osapooltega suhtlemisega.

1.2. Alustavate õpetajate toetamine õpetajatööga kohanemisel

Teadlikkus alustavatel õpetajatel esinevatest väljakutsetest kohanemisel õpetajatööga aitab planeerida meetmeid õpetajate toetamiseks. Kuna enamik töö autori poolt leitud uuringutest kajastavad alustavate õpetajate kohanemist laiemalt (esile toomata alustavate õpetajate kvalifikatsiooninõuetele vastavust), siis käsitletakse ka siin toetusmeetmeid lähtudes alustavatest õpetajatest üldiselt.

Alustavate õpetajate kohanemist õpetajatööga on võimalik toetada juba õpingute ajal, misjärel on ametisse sisseelamine kergem. Esmast šokki töö- või praktikakohal saaks vähendada, asudes ülikoolist töökohale järk-järgult ning kaasates üliõpilasi enam ka praktikakorraldusse (Stokking, Leenders, De Jong, & Tartwijk, 2003). Nimetatud autorite järgi aitab üliõpilasel realistliku kogemustepagasi loomise juures näiteks enda praktikaperioodi planeerimine, ise eesmärkide seadmine, praktikakooli otsimine ja valimine. McCann, Johannessen ja Ricca (2005, viidatud Shoffner, 2011 j) on andnud kokkuvõtlikud soovitused, kuidas toetada õpetajakoolituses alustavaid õpetajaid. Selleks peaksid õpetajahariduse andjad võimaldama õpetajakoolituses õppijatele võimalikult reaalse koolielu sarnased olukorrad, kus tunda ära ja katsetada lahendusvõimalusi erinevate probleemide ja konfliktiolukordade lahendamiseks; hoidma juba ametiga alustanud õpetajatega kontakti;

kutsuma loengutesse töötavad õpetajad, kes räägiksid tudengitele oma kogemuse põhjal näiteks õpilaste, kolleegide ja vanematega suhtlemisest ning õppetöö planeerimisest.

Esimestel aastatel on ametisse sisseelamine intensiivne: kohanemine uue olukorraga, professionaalne areng ja kooli kogukonda sisseelamine (Mansfield, Beltman, & Price, 2014). Fantilli ja McDougalli (2009) uuringus osalenud alustavad õpetajaid leidsid, et enne õppeaasta algust aegsasti töö alustamise võimaldamine toetab nende sisseelamist uude ametisse. Uuritavad leidsid, et sellisel juhul oleks pikem sisseelamisperiood, mille jooksul saab tutvuda kooli ja selle süsteemiga, planeerida ja valmistada ette kooliaasta, esimesed nädalad ning klassiruum.

Alustavaid õpetajaid toetab avatud koolikultuur, kus on tavapärane teineteise toetamine ja abi küsimine (Gaikhorst *et al.*, 2014). Kolleegidelt tulev professionaalne, emotsionaalne ja sotsiaalne toetus aitab alustaval õpetajal tunda end väärtustatud meeskonnaliikmena ning tänu sellele on õpetajate motivatsioon kõrgem ja töötulemused positiivsed (Thomas *et al.*, 2019). Sisseelamist õpetajatöösse aitavad ka väiksemad positiivsed märkamised ja kiitused, mis annavad alustavale õpetajale tunde, et ta on midagi õigesti teinud (Löfström & Eisenschmidt, 2009), informalsed vestlused kolleegide ja koolijuhiga ning alustavate õpetajate tugirühmad, kus jagada vahetult kogemusi (Gaikhorst *et al.*, 2014).

Kuigi alustavad õpetajad ei pruugi oma esimesel tööaastal mõista koolijuhi rolli koolikliima muutmisel, siis reaalsuses on koolijuhi panus koolikeskkonna füüsilisse ja sotsiaalsesse heaolul oluline (Remmik, Lepp, & Koni, 2015). Alustavad õpetajad on välja toonud, et neid toetaks esimestel tööaastatel juhtkonna ja koolijuhi poolne märkamine, toetus ja tagasiside andmine (Marable & Raimondi, 2007) ning on leitud, et see on ka ennetav tegevus alustavate õpetajate läbipõlemise ja loobumismõtete aspektist (Høigaard, Giske, & Sundsli, 2012). Alustava õpetaja ametisse jäämisel, oskuste arendamisel ja professionaalsel kasvamisel on toetavaks meetmeks efektiivne mentorlusprogramm (Cook, 2012) ning kogemustega ja vastava väljaõppe saanud mentor (Howe, 2006). Seega on koolijuhtidel kanda oluline roll mentorsuhte võimaldamisel ning üldiselt koolikeskkonna kujunemisel koostöiseks ja õppivaks organisatsiooniks (Eisenschmidt, 2006; Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2020).

Mentorlussuhte võimaldamine on viis, kuidas koolijuht saab toetada alustavaid õpetajaid (Marable & Raimondi, 2007). Töötava mentorlussuhte saavutamiseks on oluline mentorite ja menteede kokkuviiamise protsessi kaasata mõlemad osapooled (Cook, 2012). Samuti on alustavad õpetajad leidnud tõhusana struktureeritud mentorlusprogrammi, kus kõigile osapooltele on teada nende ülesanded ja ootused ning juhtkond on arvestanud mentori ja mentee kohtumistega (Clark & Byrnes, 2012). Siinkohal on oluline välja tuua, et edasise

koostöö ja reflekteerimisprotsessi sujumiseks on vajalik mentori ja mentee omavaheline ootuste läbiarutamine ja kokkulepete sõlmimine (Löfström & Eisenschmidt, 2009). Erinevate uuringute tulemused näitavad, et mentorlussuhe on efektiivsem, kui mentor ja mentee õpetavad paralleelsetes klassides. See võimaldab neil teha tihedamat koostööd õppetöö planeerimisel, õppemeetodite valimisel ning tõhusamalt lahendada esile kerkinud küsimusi ja probleeme (Gaikhorst *et al.*, 2014; Löfström & Eisenschmidt, 2009).

Efektiivse ja positiivse mentorlussuhte juures on välja toodud, et alustaval õpetajal on olemas inimene, kes kuulab ja annab tagasisidet ning kellelt saada nõu näiteks õppemeetodite valiku ja klassiga toimetuleku kohta (Remmik, Lepp, & Koni, 2015). Löfström ja Eisenschmidt (2009) on leidnud, et alustavad õpetajad peavad üheks toetavaks aspektiks mentori toetust koolikeskkonda sulandumisel – näiteks kui mentor tutvustab uut õpetajat, kaasab teda õpetajaskonda ning räägib temast positiivselt õpetajate toas.

Fantilli ja McDougalli (2009) uuringus osalenud alustavad õpetajad tundsid töökohal vajadust struktureeritud toetusprogrammi järele, mis arvestaks alustavate õpetajate probleemidega. Seejuures toodi välja, et toetavaks meetmeks oleks näiteks tundide külastused ja sellele järgnev tagasiside. Gaikhorsti jt (2014) uuringus osalenud koolijuhid tõid välja, et nende ülesanne on leida võimalused ja luua õhkkond, kus õpetajaskonnas on tavapärane külastada teineteise tunde ning teha seda koolijuhina ka ise. Samas uuringus osalenud koolijuhid on leidnud alustavate õpetajate toetamiseks võimalusi näiteks õpetajale klassi määramisel, jälgides seejuures alustavale õpetajale määratava klassi olemust. Lisaks leiti võimalusi säästa alustavaid õpetajaid lisaülesannetest (näiteks kooli jõulupidude korraldamine).

Mitmed uurijad on leidnud, et alustavale õpetajale on probleemkohaks ametiga kaasnevast pabermajandusest mitte arusaamine, ning arvatakse, et õpetajate läbipõlemise vähendamiseks võib olla lahendus õpetajaid puudutava paberimajanduse ja lisakohustuste piiramine (Grayson & Alvarez, 2008; Marable & Raimondi, 2007). Sisseelamise perioodil saab alustav õpetaja korraga palju uut informatsiooni koolisüsteemi ja muu kohta ning see võib olla väsitav ja oluline võib ununeda. Selliseks puhuks on leitud lahendus kooli nii-öelda käsiraamatu näol, kuhu on kokku kogutud põhiline teave koolisüsteemist, reeglitest ja kokkulepetest, olulised kontaktandmed ja tegevused (näiteks erinevad paroolid, kuidas tellida õppematerjale jne) (Gaikhorst *et al.*, 2014; Marable & Raimondi, 2007). Alustavatel õpetajatel on seega üks koht, kuhu olulise info teada saamiseks vaadata, neile on teada, mida neilt oodatakse ning seega on ka koolikultuuri sisseelamine kergem (Gaikhorst *et al.*, 2014).

Eelnevat kokku võttes saab väita, et on erinevaid tõhusaid toetusmeetmeid, mis aitavad alustavatel õpetajatel tööga kohaneda. Seejuures on välja pakutud võimalusi, kuidas tööle sisseelamine sujuvamaks muuta juba õpingute ajal, ning samas toetusviise, mida rakendada töökohas (näiteks mentori määramine, juhtkonna tugi). Seega saab öelda, et arvestades Eestis õpetajaskonna vähenemist ning samas ametisse astuvate õpetaja kvalifikatsiooninõutele mittevastavate õpetajate osakaalu suurenemist, on õpetajate järelkasvu ning alustavate kvalifikatsioonita õpetajate toetamine oluline. Samas ei ole teada koolijuhtide vaadet õpetaja kvalifikatsiooninõutele mittevastavate alustavate õpetajate väljakutsetele ja toetusviisidele ning seega on nende arvamuste selgitamine vajalik.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on selgitada koolijuhtide arvamustele tuginedes välja, missugused on õpetaja kvalifikatsiooninõutele mittevastavate alustavate õpetajate väljakutsed kohanemisel õpetajatööga, nende toetusviisid ning -võimalused. Eesmärgi täitmiseks sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Missugused on õpetaja kvalifikatsiooninõutele mittevastavate alustavate õpetajate väljakutsed kohanemisel õpetajatööga koolijuhtide arvamustele tuginedes?
2. Missugust toetust (kohanemisel) pakutakse kvalifikatsiooninõutele mittevastavatele alustavatele õpetajatele koolijuhtide arvamustele tuginedes?
3. Missuguseid võimalusi (praegu rakendatavatele lisaks) näevad koolijuhid alustavate kvalifikatsiooninõutele mittevastavate õpetajate toetamiseks?

2. Metoodika

Tuginedes käesoleva magistritöö eesmärgile, on töös kasutatud kvalitatiivset uurimisviisi. Lähtudes Hirsjärvist ja Huttunenist (2005) on võimalik kvalitatiivse uurimisviisiga uurimistöö eesmärgile läheneda uuritavate vaatenurkade ja kogemuste esiletoomisega ning mõista uuritavat sügavuti ja mitmest vaatenurgast. Käesolevas töös on kesksel kohal alustavate kvalifikatsiooninõutele mittevastavate õpetajate väljakutsed kohanemisel õpetajatööga ja nende võimalikud toetusviisid, tuginedes koolijuhtide arvamustele ja kogemustele. Seega on kvalitatiivne uurimisviis autori hinnangul sobilik.

2.1. Valim

Uuringu valimiks olid koolijuhid, kelle juhitava kooli õpetajaskonnas on õpetaja kvalifikatsiooninõutele mittevastavaid alustavaid õpetajaid. Alustavateks õpetajateks peetakse kuni viieaastase töökogemusega õpetajaid (Palmer, Stough, Burdenski Jr., &

Gonzales, 2005). Valimi moodustamisel toetuti seega eesmärgipärase valimi põhimõttele, mis Õunapuu (2014) järgi võimaldab valimisse kaasata uuritavad ettekavatsetult ja kindlast kriteeriumist lähtudes. Käesolevas töös olid nendeks kriteeriumiteks üldhariduskooli koolijuhiks olemine ning juhitavas koolis õpetaja kvalifikatsiooninõuetele mittevastava õpetaja (sh alustava) töötamine.

Uuritavate kontaktandmeteni jõuti Eesti Hariduse Infosüsteemi (s.a.) abil. Esmalt otsiti infosüsteemist kõik õppeasutused, mis kuuluvad põhikooli või gümnaasiumi liigitusse. Seejärel otsiti kõigi 527 kooli juhtide kontaktandmed. Uuringus osalemise kutse saadeti 496 koolijuhile. Kõigi koolijuhtideni ei olnud võimalik jõuda puudulike kontaktandmete tõttu. Vastuseid saadi kokku 65 koolijuhilt, mis moodustab uurimiskutse saanute koguarvust 13% ja koolijuhtide koguarvust 12%.

Valimi moodustasid 65 koolijuhti üle Eesti. Uuritavate töökogemus koolijuhina oli varieeruv, jäädes vahemikku 1 aasta kuni 30 aastat. Vastanute seas oli 18 koolijuhti, kelle töökogemus jäi vahemikku 1-5 aastat, 16 koolijuhti töökogemusega 6-10 aastat, 9 koolijuhti töökogemusega 11-15 aastat, 8 koolijuhti töökogemusega 16-20 aastat, 8 koolijuhti töökogemusega 21-25 aastat, 6 koolijuhti töökogemusega 26-30 aastat. Uuringus osalenute juhitavates koolides töötavate õpetajate arv on esitatud vahemikena tabelis 2. Samuti on tabelis 2 toodud õpetajate üldarvu vahemike juurde koolide arv, õpetajate koguarv ning kvalifikatsioonita õpetajate koguarv.

Tabel 2. Uuritavate juhitavates koolides töötavate õpetajate arv.

Õpetajate üldarvu vahemik	Koolide arv	Õpetajate koguarv (vahemikus)	Kvalifikatsioonita õpetajate koguarv (vahemikus)
Õpetajaid alla 10	4 kooli	28 õpetajat	6 õpetajat (21%)
Õpetajate arv vahemikus 11-50	45 kooli	1125 õpetajat	201 õpetajat (18%)
Õpetajate arv vahemikus 51-100	13 kooli	916 õpetajat	184 õpetajat (20%)
Õpetajate arv vahemikus 101-200	3 kooli	392 õpetajat	68 õpetajat (17%)

Uuringus osalenud koolijuhtide juhitavates koolides olid esindatud kõik kooliastmed. Enim olid esindatud koolid, kus toimub õppetöö I, II ja III kooliastmes (32 uuritavat); seejärel koolid, kus toimub õppetöö I, II, III kooliastmes ja gümnaasiumiastmes (22 uuritavat); 5 uuritavat juhtisid I ja II kooliastmega kooli; 4 uuritavat juhtisid gümnaasiumiastmega kooli; 2 uuritavat juhtisid III kooliastmega kooli. Uuritavatel paluti õpilaste arv nende juhitavas koolis

valida sobilikust vahemikust. Järgnevalt on õpilaste arvud esitatud vahemike esinemissagedusega: 6 koolis 1-49 õpilast, 14 koolis 50-100 õpilast, 12 koolis 101-200 õpilast, 8 koolis 201-300 õpilast, 8 koolis 301-400 õpilast, 2 koolis 401-500 õpilast, 4 koolis 501-600 õpilast, 2 koolis 601-700 õpilast, 3 koolis 801-900 õpilast, 1 koolis 901-1000 õpilast, 5 koolis 1000+ õpilast.

2.2. Andmekogumine

Andmeid koguti Google Forms'is koostatud küsimustiku abil. Küsimustik on vahend, milles esitatud avatud lõpuga küsimused aitavad uuritavatel koguda nende arvamuste ja kirjelduste põhinevaid hinnanguid ning kirjeldusi (Õunapuu, 2014). Lisaks on küsimustiku abil võimalik jõuda lühema ajaga rohkemate uuritavateni (McLeod, 2018). Käesoleva töö küsimustiku koostamisel olid aluseks töös sõnastatud eesmärk ja uurimisküsimused.

Uuritavatele esitatud küsimused jagunesid kahte liiki: avatud küsimused andmete kogumiseks ning suletud küsimused taustainformatsiooni saamiseks. Andmete kogumiseks esitati koolijuhtidele järgnevad küsimused:

- (1) Missugused on Teie kogemuse põhjal alustavate kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate õpetajate suurimad väljakutsed õpetajatöös esimestel tööaastatel? Kas ja mille poolest need väljakutsed erinevad Teie hinnangul kvalifikatsiooninõuetele vastavate õpetajate omadest?*
- (2) Missugust toetust pakute või olete pakkunud oma juhitas koolis alustavatele kvalifikatsiooninõuetele mittevastavatele õpetajatele? Kas ja mille poolest erinevad need meetmed kvalifikatsiooninõuetele vastavatele alustavatele õpetajatele pakutavatest?*
- (3) Missuguseid võimalusi näete (lisaks praegu rakendatavatele meetmetele) toetamiseks alustavaid kvalifikatsiooninõuetele mittevastavaid õpetajaid? Kuidas nende võimaluste elluviimiseni jõuda (mida oleks vaja muuta)?*
- (4) Mida saaks Teie arvates teha, et meie koolidesse jõuaks piisavalt kvalifitseeritud õpetajaid?*

Viimasena kirjeldatud küsimusest saadud andmeid käesolevas töös ei analüüsitud ning need annavad ainet edaspidiseks eraldi analüüsiks. Taustainformatsiooni kogumiseks esitati järgmised küsimused: (1) töökogemus koolijuhina, (2) juhitas koolis töötavate õpetajate arv, (3) juhitas koolis sel õppeaastal töötavate kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate õpetajate arv, (4) juhitas koolis olevad kooliastmed, (5) õpilaste arv koolis.

Enne andmete kogumist viidi läbi prooviuuring kriteeriumitele vastava koolijuhiga ehk prooviuuringus osalenu juhitas koolis töötas õpetajate kvalifikatsiooninõuetele mittevastavaid õpetajaid (sealhulgas alustavaid). Piloteerimisel osalenud koolijuhil paluti täita küsimustik ning anda seejärel tagasisidet esitatud küsimuste sõnastusele ja sisule. Tagasiside oli positiivne, kuid koolijuht suunas tähelepanu mõne küsimuse puhul sisulisele kordusele. Näiteks küsiti pilootuuringus eraldi väljakutsete ja valdkondade kohta: *Missugused on Teie kogemuse põhjal alustavate kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate õpetajate suurimad väljakutsed õpetajatöös esimestel tööaastatel?* ja *Missugused valdkonnad või teemad on need, milles Teie hinnangul alustavatel kvalifikatsiooninõuetele mittevastavatel õpetajatel kõige enam väljakutseid esineb? Palun põhjendage oma vastust.* Pilootuuringu järel vaadati küsimustik üle ning tehti vastavad täpsustused ja parandused küsimuste sisus ja sõnastuses. Näiteks loobuti arenguvaldkondade kohta käivast küsimusest, sest alustavate õpetajate väljakutsete kohta käiv küsimus annab vajaliku informatsiooni.

Eetiliselt läbi viidud uuringus on oluline teavitada uuritavaid nende õigusest osaleda uuringus vabatahtlikult ning võimalusest igal hetkel loobuda, samuti peab uuritavaid teavitama uurimistöö eesmärgist ning saadud andmete käsitlemisest (ESRC Framework for..., 2015). Käesolevas uuringus saadeti uuritavatele veebilink küsimustikuni e-kirjaga, tutvustades kaaskirjas lühidalt uuringut ning selle eesmärki (vt lisa 1). Samuti kirjeldati uuritavatele nii e-kirjas kui ka küsimustiku sissejuhatuses nende õigusi uuringus vabatahtlikult osaleda ning vastamisest igal hetkel loobuda. Kaaskirjas anti teada andmete eetilise ja üldistavast käsitlemisest, säilitades seejuures vastajate anonüümsuse. Vastajate anonüümsuse tagamiseks esitati valimi kirjelduses taustainformatsioon vahemikena (näiteks koolis töötavate õpetajate arv ja õppivate õpilaste arv).

2.3. Andmeanalüüs

Käesolevas uuringus kasutati avatud küsimustega kogutud sõnaliste andmete analüüsimisel kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Kvalitatiivses sisuanalüüsis keskendutakse kogutud andmete sisu mõtestamisele ning induktiivselt lähenetakse eelkõige andmetele kui eelnevalt ei ole loodud kategooriaid ja need tulenevad andmete analüüsist (Laherand, 2008). Sellest lähtuvalt otsustati uuringus kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi kasuks.

Andmeanalüüsi esimene etapp algas pärast andmete saabumist nende korrastamise ja ettevalmistamisega kodeerimisprotsessiks. Saadud koolijuhtide vastused kopeeriti uurimisküsimuste kaupa eraldi Wordi dokumentidesse. Ühele uurimisküsimusele vastavad andmed moodustasid keskmiselt viie leheküljelise dokumendi. Seejuures märgistati vastajad

nende küsimustikule vastamise järjekorranumbriga (näiteks Google Forms'is esimesena vastanud koolijuht sai nimeks V1). Saadud nimetust kasutatakse edaspidi tulemuste peatükis kasutatud tsitaatide viitamisel.

Korrastatud Wordi dokumendid laaditi üles andmetöötlusprogrammi QCMap (qcamap.org), kus alustati andmeanalüüsi teise etapi, kodeerimisega. Andmeid analüüsiti uurimisküsimuste kaupa, märgistades tähenduslikud üksused, milleks olid uurimisküsimuste kontekstis olulised sõnad ja laused. Tabelis 3 on toodud näide tähenduslike üksuste leidmisest ja koodide moodustamisest andmeanalüüsi käigus. Tabelis on tähenduslik üksus esitatud tumedas kirjas.

Tabel 3. Näide tähenduslike üksuste leidmisest ja koodide moodustamisest esimese uurimisküsimuse põhjal.

Kirjalikust vastusest tähendusliku üksuse määratlemine	Kood
V1: Suurimaks väljakutseks on konkreetses klassiruumis õpilastega hakkamasaamine- seda nii distsipliini kui ka suhtlemise osas. Oskus ennast kehtestada, aga samas ka hea läbisaamine nii laste kui ka viimasel ajal järjest suuremat osakaalu omava sihtrühmaga- lastevanematega.	Suhtlemine õpilastega
V1: Suurimaks väljakutseks on konkreetses klassiruumis õpilastega hakkamasaamine- seda nii distsipliini kui ka suhtlemise osas. Oskus ennast kehtestada, aga samas ka hea läbisaamine nii laste kui ka viimasel ajal järjest suuremat osakaalu omava sihtrühmaga- lastevanematega.	Suhtlemine lapsevanematega

Andmeanalüüsi järgmise etapina alustati moodustatud koodide kategoriseerimist. Selleks koondati kokku sarnase sisuga koodid ning anti moodustunud kategooriale nimi. Tabelis 4 on toodud näited kategooriate moodustamisest, põhinedes esimese uurimisküsimuse *Missugused on õpetaja kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate väljakutsed kohanemisel õpetajatööga koolijuhtide arvamuste tuginedes?* analüüsist tulenenud koodidele.

Tabel 4. Näide kahe kategooria moodustamisest.

Koodid	Kategooria
Orienteerumine dokumentatsioonis Õppemethodikas orienteerumine Nõrk teoreetiline taust	Õppetöö kavandamisega seotud kompetentside vähesus
Suhtlemine õpilastega Suhtlemine lapsevanematega	Suhtlemine erinevate osapooltega

Käesoleva uurimistöö usaldusväärsuse tagamiseks kasutas töö autor korduvkodeerimist. Seejuures täpsustati eelkõige koodide sõnastust. Samuti kaasati andmete analüüsimise etappi kaaskodeerija (juhendaja). Kaaskodeerija kodeeris andmeid ühest uurimisküsimusest lähtudes kogu andmestiku ulatuses. Esines üksikuid erinevusi kaaskodeerija ja autori kodeerimisel (nt määratles kaaskodeerija pikema tähendusliku üksuse ja sõnastas mõne koodi detailsemalt). Kaaskodeerijaga arutleti koodide nimetuste, kategoriseerimise ning tekkinud kategooriate nimetamise üle konsensuse saavutamiseni. On leitud, et kaaskodeerija kaasamise juures on oluline arutelu kodeerimise ja kategoriseerimisotsuste üle ning seejuures üksmeele saavutamine (Graneheim & Lundman, 2004).

Andmeanalüüsi tulemusena moodustus esimese uurimisküsimuse vastuseks neli kategooriat. Teise uurimisküsimuse alla moodustus kolm kategooriat. Kolmanda uurimisküsimuse analüüsi tulemusena moodustus neli kategooriat. Kategooriate sisu esitatakse järgnevalt tulemuste peatükis uurimisküsimuste kaupa.

Tulemuste illustreerimiseks ja andmete tõendamiseks on toodud tsitaatidena näiteid. Tsitaatide lõppu on lisatud sulgudesse vastaja tunnus kujul (V1). Tsitaate on vähesel määral toimetatud, parandades õigekirjavead või lühendades tsitaate, tuues seejuures esile vaid tulemuste illustreerimiseks olulisim. Lühendatud tsitaatides on kasutatud märget /.../.

3. Tulemused

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on selgitada koolijuhtide arvamustele tuginedes välja, missugused on õpetaja kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate väljakutsed kohanemisel õpetajatööga, nende toetusviisid ning -võimalused. Järgnevalt antakse tulemustest ülevaade uurimisküsimuste kaupa.

3.1. Õpetaja kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate väljakutsed õpetajatööga kohanemisel

Esimese uurimisküsimusega taheti teada koolijuhtide vaadet õpetaja kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate väljakutsetele kohanemisel õpetajatööga.

Uurimistulemustest lähtuvalt sai õpetajate väljakutsed jaotada nelja kategooriasse: (1) sisseelamine koolikultuuri, (2) suhtlemine erinevate osapooltega, (3) õppetöö kavandamisega seotud kompetentside vähesus ning (4) enesekindlus ja enesehoid. Järgnevalt esitatakse tulemused kategooriate kaupa, mille nimetused on esile toodud tumendatud kirjas.

Sisseelamine koolikultuuri

Käesolevas uuringus osalenud koolijuhid leidsid, et õpetajate kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate õpetajate üheks suuremaks väljakutseks kohanemisel õpetajatööga on sisseelamine koolikultuuri. Leiti, et esmalt võib tööleasujaid ehmatada koolisüsteem ning seni õpitu ja kogetu erinemine igapäevatööst koolis. Selgitati, et mõnel alustaval õpetajal võib olla kujunenud idealistlik vaade koolielule, kuid tööle asudes ei vasta ootused reaalsusele. Koolijuhid tõid välja, et kvalifikatsioonita alustavate õpetajate raskuskohaks on koolikultuuriga harjumine ja sisse elamine ning tööharjumuste kujunemine võtab aega. Lisati, et kvalifikatsioonita alustavaid õpetajaid ootab ees kollektiivis enesele koha leidmine ja suhete loomine, mis koolijuhtide arvates on paljudele väljakutseks.

Kõige suurem väljakutse on see, et korraga on kõike uut väga palju. Keeruline on korraga mõista nii seda, kuidas koolitöö toimib ja toimub, saada aru õppekavast, õpistrateegiast, täita dokumentatsiooni. See on kõrgem pilootaž ja nõuab kindlasti koolipoolset tugisüsteemi pakkumist, aga ka paindlikku suhtumist. (V30)

Kui ta ei ole õpetajakoolitust kunagi läbinud nt alles õpib, siis on väga keeruline mõista koolisüsteemi esialgu, et kuidas see toimub ja kelle käest midagi küsida. (V57)

Suhtlemine erinevate osapooltega

Tuginedes enda kogemustele, leidsid mitmed uuringus osalenud koolijuhid, et sageli on alustavatel kvalifikatsioonita õpetajatel puudu enesekindlusest ja sellest tulenevalt on õpetajad ebakindlad klassi ees ning õpilastega ja lapsevanematega suhtlemisel. Viimane on uuringus osalenud koolijuhtide arvates üks suuremaid väljakutseid alustavatele kvalifikatsioonita õpetajatele. Teisest küljest tuuakse välja, et alustavale õpetaja kvalifikatsiooninõuetele mittevastavale õpetajale tekitab raskuskohti õpilastega kontakti loomine ning klassis töise meeleolu saavutamine ja hoidmine. Mitmed koolijuhid leidsid, et nende juhitava koolis õpetajatööd alustanud kvalifikatsioonita õpetajatel on murekohad seoses õpilaste juhtimise ja enesekehtestamisega.

Suurimaks väljakutseks on konkreetses klassiruumis õpilastega hakkamasaamine-seda nii distsipliini kui ka suhtlemise osas. Oskus ennast kehtestada, aga samas ka hea läbisaamine nii laste kui ka viimasel ajal järjest suuremat osakaalu omava sihtrühmaga- lastevanematega. (V1)

Tõestada õpilastele, et lapsed meeldivad teile ja te soovite neid õpetada, arendada. (V23)

Õppetöö kavandamisega seotud kompetentside vähesus

Õppetöö kavandamisega seotud kompetentside vähesusega tõstatus uuringus osalenud koolijuhtide arvamustes üles mitu suuremat teemat kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate

alustavate õpetajate väljakutsetest. Koolijuhid leidsid, et nii kogemuste kui ka teoreetilise teadmiste puuduse tõttu on alustaval kvalifikatsioonita õpetajal keeruline tagada tunnis distsipliini, valmistada tunde ette ning valida sobivat metoodikat. Samuti on alustaval kvalifikatsioonita õpetajal raske orienteeruda dokumentatsioonis ning üldises õppetöö planeerimises.

Uuritavad tõid välja, et alustaval kvalifikatsioonita õpetajal on korraga palju uut informatsiooni ning koolisüsteemi suure pildina tajumine lünklik või puudulik. Koolijuhid lisasid, et alustavatele kvalifikatsioonita õpetajatele võib olla raske olulises dokumentatsioonis orienteerumine. Näiteks toodi õppekavade ja ainekavadega kursis olemist ning nende sisu tajumist ja järgimist.

Aru saada õpilaste vajadustest, kaasava hariduse põhimõtetest, individuaalsetest õppekavadest, koostöö- ja lõimingu põhimõtted, organisatsiooni põhimõtted. (V63)

Küsitlusele vastanud koolijuhid leidsid, et õpetajatööga kohanemise perioodil on alustavatele kvalifikatsioonita õpetajatele väljakutseks üldine õppetöö planeerimine. Toodi välja, et õppetunni ülesehitamine ja seejuures aja otstarbekas kasutamine võib alguses olla keeruline. Ühe raskuskohana tõid koolijuhid välja ka hindamissüsteemides orienteerumise. Seejuures täpsustati, et probleemkohaks on olnud nii õppijatele toetava tagasiside andmine kui ka tagasisidestamise sageduse tunnetamine.

Peamised väljakutsed on siiski suur töökoormus, ettevalmistusele kuluv aeg ning aja planeerimine. (V20)

Kursis olemine ka erinevate hindamissüsteemidega (näit tagasisidestamise viis kui ka sagedus jms). (V1)

Vastanute seas oli koolijuhte, kes tõid alustavate kvalifikatsioonita õpetajate väljakutsetena välja õpetamiskogemuse puudumise ja nõrga teoreetilise tausta. Sellest tulenevalt leidsid paljud koolijuhid, et alustavate kvalifikatsioonita õpetajate üheks suuremaks väljakutseks on õppemetoodikas orienteerumine. Leiti, et kvalifikatsiooninõutele mittevastavate õpetajate teadmised õppemetoodikast võivad olla lünklikud või puudulikud. Samas lisati, et enda metoodikaga kurssi viimine ja õige leidmine võtab alustaval kvalifikatsioonita õpetajal aega. Seejuures tõid uuritavad välja, et üheks raskuskohaks on ka hariduslike erivajadustega õpilastega toimetulek ning üldiselt õpilaste ealiste iseärasustega arvestamine metoodika valimisel. Lisaks leidsid mõned koolijuhid enda kogemustele tuginedes, et alustav kvalifikatsioonita õpetaja võib tundi läbiviies olla „liialt õpikus kinni“ ning tunnis hetkeolukorrale reageerimine ja paindlikkus tunni läbiviimisel võib olla keeruline.

Pedagoogiline psühholoogia ning nn „tööriistakast“ (erinevad õpetamise meetodid) on veel kesised. (V39)

Enesekindlus ja enesehoid

Lisaks eelnevalt kirjeldatud väljakutsetele koolikultuuri sisseelamisel, suhtlemisel eri osapooltega ning õppetöö kavandamisega seotud kompetentside vähesusele, tõid uuringus osalenud koolijuhid välja, et alustavate kvalifikatsioonita õpetajate üheks väljakutseks õpetajatööga kohanemisel on leida enesekindlus ning tasakaal enese hoidmiseks.

Kui eelpool mainiti alustava õpetaja ühe väljakutsena ajaplaneerimist tunni ülesehituses, siis mitu uuringus osalenud koolijuhti leidis, et alustaval õpetajal on väljakutseks ka üldine oma aja planeerimine. Eriti nende juhtumite korral, kui alustav õpetaja on samal ajal ka tudeng. Koolijuhid leidsid, et alustaval õpetajal kulub õppetöö ettevalmistuseks rohkem aega kui kogenud õpetajal ning seejuures on vajalik leida aega ka enda õpingute jaoks. Sellest tulenevalt on alustavatele kvalifikatsioonita õpetajatele raskuskohaks suur töökoormus ja suurem võimalus kaasnevaks läbipõlemiseks.

Üldjuhul kogemus puudub õpetajana ning veel samal ajal õpingud, siis koormus on suur. (V61)

Koolijuhid tõid välja, et nende juhitud koolis töötanud ja töötavatel alustavatel kvalifikatsioonita õpetajatel on olnud väljakutseks kindlustunde ja eneseusu puudumine. Leiti, et kogemustega kolleegide vähene toetus tekitab seejuures lisapingeid. Viimane on koolijuhtide sõnul väljakutseks nende alustavate õpetajate puhul, kellel ei ole ülikooli õpingute jooksul tekkinud tugigruppi, kellega kogemusi jagada ja nõu küsida.

Suurema tõenäosusega õpingukaaslaste sotsiaalse turvaringi puudumine (pole „oma“ inimesi, kellega pingevalt kogemusi jagada, kellelt nõu saada). (V2)

Eelnevat kokku võttes saab öelda, et uuringus osalenud koolijuhid tõid välja mitu väljakutset, mis õpetaja kvalifikatsiooninõuetele mittevastaval alustaval õpetajal ametiga kohanemisel võivad esineda. Uuringust selgunud väljakutsed kvalifikatsioonita alustavatel õpetajatel on seotud sisseelamisega koolikultuuri, õpilaste ja vanematega suhtlemisega, õppetöö kavandamisega seotud kompetentside vähesusega ning enesekindluse ja enesehoiu teemadega.

3.2. Alustavatele kvalifikatsiooninõuetele mittevastavatele õpetajatele pakutavad toetusmeetmed

Teise uurimisküsimusega taheti teada, missugust toetust pakutakse kvalifikatsiooninõuetele mittevastavatele alustavatele õpetajatele. Uuringus osalenud koolijuhtide vastuste põhjal sai toetusmeetmed jaotada kolme kategooriasse: (1) juhtkonnapoolsed vestlused ja nõustamine,

(2) tugimeeskonna võimaldamine ja (3) eneseharimise toetamine, võimaldamine ning sellele suunamine.

Juhtkonnapoolsed vestlused ja nõustamine

Uuringus osalenud koolijuhid tõid välja, et nad toetavad kvalifikatsioonita alustavaid õpetajaid vestluste ja nõu andmise abil. Uuritavad leidsid, et koolijuhina on oluline jälgida, kuidas alustaval õpetajal läheb ning pakkuda oma moraalset tuge ja julgustamist. Samas lisas mõni koolijuht, et laseb õpetajal ka ise katsetada, eksida ning seeläbi kogemusi omandada. Uuritavate sõnul on igapäevane tugi tähtis ja nii-öelda „lahtirääkimine“ võib olla oluline tugimeede.

Alati ära kuulanud, toetanud, julgustanud, nõustanud, aga kindlasti lasknud ka ise toime tulla, katsetada, eksida- kogemusi omandada. (V15)

Lisaks vestlustele koolijuhtidega tõid uuritavad välja, et ka õppejuht/õppealajuhataja on alustavale kvalifikatsioonita õpetajale toeks. Lisati, et nii koolijuht kui ka õppejuht külastavad alustava kvalifikatsioonita õpetaja tunde ning pärast analüüsitakse nähtut koos õpetajaga. Uuritavad tõid mitu näidet alustavate kvalifikatsioonita õpetajatega vestlusteemadest. Vestlustel on koolijuhid aidanud kvalifikatsioonita õpetajal leida vastavaid materjale ning nõustanud pedagoogiliste lahenduste leidmisel, arutanud õpetajaga tundides toimunut. Uuritavate hulgas oli neid, kes tõid ühe toetava aspektina välja, et vestluste käigus vaadatakse ühiselt üle eelnevalt koostatud aine- või töökavasid. Koolijuhid tõid seejuures välja, et nad toetavad alustavat kvalifikatsioonita õpetajat selle abil, et võimaldavad kasutada teiste õpetajate koostatud materjale.

/.../ suunanud materjalidele veebis tema aine kohta, riikliku õppekava ja meie kooli kodulehel oleva kooli õppekava ja tema aine ainekava juurde,/.../ tutvustanud eelmise õpetaja häid praktikaid, mis lastele on meeldinud /.../. (V29)

Uuritavate seas oli neid koolijuhte, kes tõid välja, et kohtuvad alustava kvalifikatsioonita õpetajaga vähemalt korra kuus; samas oli neid koolijuhte, kes leidsid, et juhtkond on alati valmis alustavat õpetajat toetama, vastama küsimustele, võtma vastu ettepanekuid. Üks koolijuht tõi näite enda juhitas koolis rakendatud toetusmeetmest: kord nädalas kohtus alustav kvalifikatsioonita õpetaja juhtkonnaga ning umbes tunniajase kohtumise jooksul kuulas juhtkond ära õpetaja mured-rõõmud ja andis vajadusel nõu. Teine uuritav tõi näite, et tema juhitas koolis korraldab õppejuht kord kuus koosoleku, kus analüüsitakse ühiselt juba tehtut ning planeeritakse edasisi tegevusi, samas kuulatakse ära mured-rõõmud.

Juhtkonna liikmed ja tugimeeskonna liikmed suhtlevad uue töötajaga igapäevaselt. Nagu iga uue töötajaga, vestlen õpetajaga esimestel tööpäevadel organisatsioonikultuurist, ootustest, arutame põhjalikult läbi ametijuhendi. Uute töötajate viime õppealajuhatajaga läbi 100-päeva vestluse. Iga õppeaasta lõpus on kõigi töötajatega koostöövestlus direktori või õppealajuhatajaga. (V35)

Üheks uuritavate mainitud tegevuseks alustavate kvalifikatsioonita õpetajate toetamisel, oli koolijuhi poolt koolielu tutvustamine ja õppeaasta alguses kooli tegevustesse sissejuhatuse tegemine. Mõne uuringus osalenud koolijuhi koolis on koostatud alustavat õpetajat toetav trükis või digidokument, kuhu on koondatud kokku olulisim kooliga seotud informatsioon ja dokumentatsioon.

Meil on trükis „Saame tutvavaks“- mille abil on võimalik kohandada organisatsiooni kultuuriga (saada teadmised organisatsioonis toimuvast). (V7)

Tugimeeskonna võimaldamine

Lisaks eelnevalt kirjeldatud koolijuhi ja teiste juhtkonnaliikmete pakutud otsesele toele tõid uuringus osalenud koolijuhid välja, et nende juhitud koolides on olulisel kohal tugimeeskonna toetus alustavatele kvalifikatsioonita õpetajatele. Selgitati, et viimastel on võimalus saada toetust ja abi koolis töötavalt psühholoogilt, eripedagoogilt, sotsiaalpedagoogilt ning hariduslike erivajadustega õpilaste õppe koordinaatorilt. Uuritavate juhitud koolidest mitu oli liitunud Alustavat Õpetajat Toetava Kooli programmiga, mille kaudu toetatakse ka kvalifikatsioonita alustavaid õpetajaid.

Alustavate kvalifikatsioonita õpetajate tugimeeskonda kuuluvad koolijuhtide arvamustele tuginedes ka kolleegidest õpetajad, kellega jagada kogemusi ning küsida nõu. Koolijuhid tõid välja, et alustavatel õpetajatel on võimalik külastada kolleegide tunde ning kutsuda neid enda tunde vaatlema. Uued õpetajad kaasatakse õpetajate töörühmadesse ja iganädalastesse koosolekutesse. Üks koolijuht tõi välja, et tema juhitud koolis on loodud alustavatele kvalifikatsioonita õpetajatele õpirühm, kus sarnase tausta ja kogemustega alustavad õpetajad saavad minikoolitusi erinevatel teemadel ning lisaks jagada muresid ja rõõme.

Sel õppeaastal on eraldi loodud kooli õpperühm alustavatele mittekvalifikatsiooniga õpetajatele – teemade läbimiseks- enesekehtestamine, tagasisidestamine, õppekava ja ainekava arutelud jms. (V1)

Ühe olulisema toetusmeetmena alustavatele kvalifikatsioonita õpetajatele tõid koolijuhid välja mentorluse ehk alustavale õpetajale määratakse kogenud kolleegi näol mentor (ühe kooli näitel nimetusena ristiisa või ristiema). Paljud koolijuhid tõid seejuures välja, et nende juhitud koolis määratakse mentor kõigile alustavatele õpetajatele, olenemata

kvalifikatsiooni omamisest ning ühe koolijuhi sõnul määratakse nende koolis mentor ka sellele õpetajale, kes on küll varasemalt õpetajana töötanud, kuid on nende koolis uus. Koolijuhid tõid mentori ülesannetena välja alustava õpetaja tundide külastamised ja sellele järgnevad arutelud, vestlused igapäevastel teemadel ning alustava õpetaja abistamise erinevate dokumentide täitmisel. Ühe koolijuhi sõnul on tema juhitas koolis mentorlussuhtes kohustus külastada vastastikku teineteise tunde ja ühiselt neid analüüsida, arutada läbi uue nädala tegevused ning vestelda igapäevastest muredest-rõõmudest.

Iga alustav õpetaja saab endale mentori. Mentori abiga koostatakse tööplaan. Mentori aitab leida materjali tunnikavade koostamiseks. Mentor tutvustab üldist koolielu, dokumentide täitmist jne. (V31)

Alustav õpetaja, vahet pole kas kvalifikatsiooniga või ilma, saab endale mentori, kes pakub õppe- ja kasvatus tööalast tuge ning aitab kooliellu sulanduda. (V43)

Eneseharimise toetamine, võimaldamine ning sellele suunamine

Uurimistulemustest selgus ühe tugimeetmena alustavate kvalifikatsioonita õpetajate eneseharimise toetamine (näiteks õppiva õpetaja emotsionaalne toetamine), seejuures selle võimaldamine (näiteks tunniplaaneline korraldus eneseharimise võimaldamiseks) ning sellele suunamine (näiteks suunamine täienduskoolitustele).

Eneseharimise ühe aspektina tõid mitu koolijuhti välja täienduskoolituste pakkumise ja võimaldamise alustavatele kvalifikatsioonita õpetajatele. Samuti nimetasid koolijuhid võimalust vajaduspõhiste sisekoolituste korraldamiseks, mille teemad võivad selguda näiteks arenguvestluste käigus või on spetsiaalselt mõeldud alustavatele õpetajatele olulise info edastamiseks. Üks koolijuht tõi näitena sisekoolituse, kus tema ja õppejuht annavad alustavatele kvalifikatsioonita õpetajatele ideid tunni planeerimiseks ja läbiviimiseks.

Sisekoolitusmoodulid alustavatele õpetajatele (koolikorraldus, kooli dokumendid, õppekava, hindamine, eesmärgistamine, lõiming jms). (V30)

Ühe olulise toetusmeetmena tõid uuringus osalenud koolijuhid välja, et nad on igakülgse toeks õpetaja kvalifikatsiooniõuetele mittevastavatele õpetajatele vastava kvalifikatsiooni omandamisel. Seejuures tõid koolijuhid näiteid nii nende kvalifikatsioonita õpetajate kohta, kes õpivad paralleelselt töötamisega ülikoolis, kui ka nende kohta, kellel vaja omandada vaid õpetajakutse. Viimase taotlemise juures on mitu koolijuhti aidanud enda juhitas koolis töötavat õpetajat kutse taotlemiseks vajalike ülesannete täitmise juures: aidanud koostada portfooliot, eneseanalüüsi. Üks koolijuht tõi lisaks välja, et tema juhitas koolis on tehtud vajaduspõhiselt eelnimetatud portfoolio koostamise koolitust.

Toetame nende õpinguid, pakume maksimaalselt õppepuhkust ja leiame asendajad. Kui on tegemist õpetajaga, kellel puudub vaid kutse, siis toetame kutse omandamist portfoolio koostamise koolitusega. (V26)

Vajaliku kvalifikatsiooni omandamise toetamise juures pidasid uuringus osalenud koolijuhid tähtsaks koostada alustavale kvalifikatsioonita õpetajale paindlik tunniplaan, leida vajalikud asendajad ja võimaldada maksimaalselt õppepuhkust. Seejuures leidsid koolijuhid, et on oluline pakkuda alustavatele kvalifikatsioonita õpetajatele väiksemat töökoormust, mis võimaldaks viimastel keskenduda töö kõrvalt ka õpingutele ja kvalifikatsiooni omandamisele. Uuritavate seas oli koolijuhte, kes on leidnud võimaluse toetada alustavaid kvalifikatsioonita õpetajaid rahalise toetuse abil, tasustades ka koolituspäevi. Üks koolijuht tõi välja, et kui alustaval kvalifikatsioonita, kuid seda omandaval õpetajal on koolipäev nädalavahetusel, antakse talle kompensatsiooniks vaba päev koolivaheaegadel. Uuringus osalenud koolijuhide seas oli neid, kes on jälginud, et alustavate kvalifikatsioonita õpetajate koormuse vähendamiseks ei antaks neile lisäülesandeid, mis koormust suurendavad (näiteks klassijuhatamist).

Töötaja arenguvestlusel võtan edasiõppimise üheks arutelu teemaks. Osad minu kvalifikatsioonile mittevastavad õpetajad on läinud ka edasi õppima ja neile oleme õppealajuhatajaga alati leidnud paindlikud lahendused (tunniplaaniselt või asendusõpetajate näol), et toetada kvalifikatsiooni saamist. (V13)

Eelnevat kokkuvõttes saab öelda, et uuringus osalenud koolijuhid tõid alustavate kvalifikatsioonita õpetajate toetusmeetmetena välja viise kolme kategooria ulatuses: juhtkonnapoolsed vestlused ja nõustamine (arenguvestlused ja nõustamine, emotsionaalne toetus, kooli tutvustamine, vajalike õppematerjalide tutvustamine ja nende pakkumine), tugimeeskonna võimaldamine (kolleegide tugi, õpirühmad, mentorlus), eneseharimise toetamine, võimaldamine ning sellele suunamine (sisekoolituste korraldamine, täiendkoolitusele suunamine ja nende võimaldamine, vajaliku kvalifikatsiooni omandamise toetamine ja võimaldamine).

3.3. Võimalused alustavate kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate õpetajate toetamiseks

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti teada, missuguseid võimalusi (lisaks praegu rakendatavatele) näevad koolijuhid alustavate kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate õpetajate toetamiseks. Tulemused sai jaotada nelja kategooriasse: (1) riiklikul tasandil seaduste muutmine, (2) riiklikult rahalise toetuse pakkumine, (3) suurem juhtkonnapoolne tugi ning (4) kollektiivi (õpetajaskonna) toetus.

Riiklikul tasandil seaduste muutmine

Uuringus osalenud koolijuhid leidsid, et alustavate kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate õpetajate toetamiseks peaks riiklikul tasandil muutma õpetajakutse taotlemise süsteemi ja seadust ning pakkuma alustavale õpetajale kindlustunnet võimaluse kaudu sõlmida tähtjatu tööleping.

Koolijuhid leidsid, et õpetajakutse taotlemise süsteem tuleks üle vaadata ning seda lihtsustada. Uuringus osalenud koolijuhtide seas oli neid, kes leidsid, et muutused kvalifikatsiooni taotlemise lihtsustamiseks võiksid alata juba õpetajakoolitusest. Toodi välja, et tulevaste õpetajate didaktilise ja praktilise koolitusega võiks alustada kohe ülikooli astudes ning õpetajakoolituse võiks üles ehitada kolme õppepäevana ülikoolis, misjärel toimub kaks praktilist päeva koolis.

Alustada õpetajakoolitusega mitte peale bakalaureust, vaid et see toimuks kohe ülikooli astudes. (V24)

Lisaks võimalustele muuta õpetajakoolitust, pakkusid uuritavad välja võimalusi, kuidas teha hilisem õpetaja kvalifikatsiooni taotlemine lihtsamaks. Näiteks leiti, et alustuseks võiks olla võimalik õpetajakutset taotleda sagedamini kui kaks korda aastas. Uuritavad tõid välja, et tingituna praegusest õpetajaskonna vähenemisest on noorte soov kooli tööle asuda väga tervitatav. Seejuures saaks olukorda lihtsustada ja alustava õpetaja pinget vähendada, kui seaduslikult oleks võimalik bakalaureusekraadiga õpetajale pakkuda samu võimalusi kui täielikult kvalifikatsioonile vastavale õpetajale. Teisalt tõi mõni koolijuht välja, et kui juba töötatakse õpetajana, siis vajaliku kvalifikatsiooni taotlemine võiks olla nii-öelda soodustingimustel. Seejuures toodi võrdluseks õpetajakutse taotlemine muu eriala magistrikraadi omanutel. Üks koolijuht pakkus välja, et ka koolidel võiks olla võimalus anda õpetajale nõutav kvalifikatsioon vastavalt vajadusele ning koolis juba töötavate pädevate ja kvalifitseeritud õpetajate abil. Seejuures võiks olla riiklikult üles ehitatud ning Haridus- ja teadusministeeriumiga kooskõlastatud kava, millest koolid saaksid lähtuda.

Ka koolil endal võiks olla võimalus anda kvalifikatsiooni. Kui koolis on piisavalt pädevaid pedagooge, saaks iga kool ise oma mitte kvalifikatsioonita õpetajaid koolitada, vastavalt vajadusele. Millise kava järgi see toimub, võiks olla kooskõlastatud näiteks HTM-iga (et siiski olukorda riigis ühtlustada). (V53)

Kui noor inimene tahab kooli tööle tulla, aga tal ei ole veel vastavat kvalifikatsiooni, siis on see ainult tervitatav. Kahjuks saab takistuseks magistri kraadi nõue. Õpetaja töö alustamiseks ja selleks tööks sobivuse kontrollimiseks võiks olla seadusandlik võimalus võtta tööle bakalaureuse kraadiga noori õpetajaid. Paralleelselt töötades ja õppides saaks noorele inimesele selgeks, mida ta tegelikult soovib. (V43)

Lisaks eelnevalt kirjeldatud õpetajakutse omandamise lihtsustamisele leidis mitu koolijuhti, et õpetaja kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate õpetajate toetuseks oleks oluline pakkuda kindlustunnet võimaluse kaudu sõlmida tähtjatu tööleping. Mitu koolijuhti leidis, et seadusega nõutav kvalifikatsioonita õpetajatega sõlmitud aastane tööleping tekitab pinget nii õpetajas kui ka koolijuhis. Seejuures toodi eraldi välja, et kui õpetaja on juba alustanud töötamise kõrvalt õpetajakutse omandamist, ei ole temal ja koolil aastase töölepingu juures kindlustunnet, et ka uuel õppeaastal tööd saab jätkata. Üks koolijuht pakkus välja, et seadusandlikult võiks olla võimalus sõlmida kvalifikatsiooni omandava õpetajaga leping pikemaks ajaks kui üks aasta ja lisaks seatud tingimus, et teatud ajaks on vastav kvalifikatsioon omandatud.

Koolijuhi otsustada võiks olla töölepingu sõlmimise tähtaeg. Kõige raskem on tubli õpetaja puhul talle ainult aastaks tööd pakkuda. Nagunii vastutab koolijuht õppe kvaliteedi eest. (V15)

Riiklikult rahalise toetuse pakkumine

Lisaks eelnevalt kirjeldatud võimalustele kvalifikatsioonita alustavate õpetajate toetamiseks leidsid koolijuhid lisavõimalustena riiklikult rahalise toetuse pakkumist nii koolile kui ka õpetajale. Mõlemal juhul lähtuti eelkõige ideest, et kui alustava õpetaja toetamiseks vähendada tema töökoormust, peaks olema võimalik talle maksta siiski motiveerivat palka.

Vaja oleks üleüldiselt muuta riigi tasemel alustavate õpetajate toetusmeetmeid, et nendele oleks võimalik näiteks väiksema koormuse puhul maksta samaväärset palka teiste õpetajatega, esimesel aastal. (V20)

Uuritavad tõid välja, et vajalik oleks riiklikul tasandil seadustada alustavate õpetajate toetamine ning arvestada seejuures ka töötasusid. Koolielu planeerimisest lähtudes toodi välja, et iga alustava õpetajaga peaks tulema lisa koefitsiendiga töötasu, mis võimaldaks pakkuda alustavale õpetajale väiksemat nädalakoormust ning samas tasustada alustavat õpetajat toetavat mentorit. Teisalt pakkusid osad koolijuhid välja, et riiklikul tasandil võiks olla alustava õpetaja toetamiseks rahalised stipendiumid, mis võimaldaksid õpetajal töötada väiksema koormusega, vältida seejuures ülekoormust ning samal ajal keskenduda ka kvalifikatsiooni omandamisele.

Võiks olla riiklik stipendium, mida saab taotleda juba töötav, aga kvalifikatsioonita õpetaja. Selle rahalise toe arvelt saaks inimene vähendada oma töökoormust ja nii vajalikud õpingud kiiremini ja tulemuslikumalt lõpetada. (V16)

Kindlasti ei tohiks neid (ka kvalifikatsiooniga alustavaid) üle koormata st nõ täiskoht võiks olla garanteeritud tavapärasest väiksema tundide arvuga. (V35)

Suurem juhtkonnapoolne tugi

Uuritavad tõid välja tegevusi, mida juhtkond juba teeb alustavate kvalifikatsioonita õpetajate toetamiseks, kuid millele oleks vaja enam tähelepanu pöörata. Mõned uuringus osalenud koolijuhid leidsid, et alustavate kvalifikatsioonita õpetajate toetamiseks oleks vajalik koolisisesele sõnastada ning kirjalikult vormistada tugimeetmete programm. Uuritavate seas oli koolijuhte, kes leidsid, et kooli juhtkond peaks alustavale õpetajale senisest enam tähelepanu pöörama ning tema toetamiseks rohkem aega võtma. Seejuures toodi välja, et koolijuht ja teised juhtkonna liikmed võiksid tugimeetmena rohkem alustava õpetaja tunde külastada ja vaadelda ning teha arenguveestlusi. Üks koolijuht tõi välja, et sooviks alustava õpetajaga kord poolaastas või õppeperioodis vestelda ja teha möödunust vahekokkuvõtteid. Mõned koolijuhid tõid välja, et alustava õpetaja tööle asumisel peaks juhtkond talle tutvustama ka koolis olulisi põhimõtteid ja dokumentatsiooni.

Vaja on ka organisatsiooniüleste dokumentide ja põhimõtete enamat tutvustamist eelkõige juhtkonna poolt ehk direktoril ja õppejuhil on vaja võtta alustava õpetaja toetamiseks enam aega. (V8)

Ühe alustava kvalifikatsioonita õpetaja toetusmeetmena pakkusid koolijuhid välja, et enne õppeaasta ametlikku algust vormistatakse alustav õpetaja varem tööle ning leitakse võimalus pikema kursuse läbimiseks, mis annaks õpetajale kindlustunde sügisel õpilaste ette minna. Veel pakuti välja, et enne klassi ette minekut võiks kvalifikatsioonile mittevastav õpetaja kohustuslikus korras näiteks kahe nädala jooksul jälgida kolleegi (näiteks mentori) tunde ja tegevust. See kuuluks tööaja sisse, oleks tasustatud ning vaatlustele järgneks ühine arutelu vaadeldud õpetajaga. Seejärel alustaks õpetaja ise tundide andmist, kuid näiteks esimesel nädalal jälgitakse ja hiljem analüüsitakse ühiselt tema esimesi antud tunde. Alustava õpetaja toetamiseks leidsid mõned koolijuhid, et koolid vajaksid rohkem personali, kes aitaksid õpetajate professionaalset arengut toetada.

Hea, kui enne õppeaasta algust oleks neile õpetajatele pikem kursus, et neil oleks suurem kindlus õpilaste ette minna. Uued õpetajad tuleks juba augustis tööle vormistada. (V34)

Kuigi paljudes käesolevas uuringus osalenud koolijuhtide juhitud koolides oli koolijuhtide sõnul olemas mentorlussüsteem, siis mitu uuritavat leidis, et lisaks olemasolevatele võimalustele kvalifikatsioonita alustavate õpetajate toetamiseks peaks tõhustama mentorlussüsteemi ning võimaldama toetavat mentorlussuhet. Koolijuhid leidsid, et hea koostöö mentoriga on alustavale õpetajale oluline ning selle suhte võimaldamine vajalik samm alustava õpetaja toetamiseks. Isegi kui uuritava juhitud koolis oldi algust tehtud mentorlusega, leidsid koolijuhid, et mentorlussüsteemi tõhustamiseks ning

selle sihipärasemaks ja regulaarsemaks muutmiseks on vaja riiklikul tasandil toetust. Leiti, et õpetajate koormus on suur ning seetõttu võib jääda mentori ja mentee suhe pinnapealseks, mistõttu ei täida mentorlus eesmärki.

Suurem muutus oleks vaja ellu viia riiklikus rahastamissüsteemis. Õpetajaid oleks juurde vaja, et koolijuhina saaksid alustavale õpetajale määrata mentori, kehtestada mentorile nõudmised nii ühiste tunnianalüüside, vaatluste kui ka kokkusaamiste osas, et oleks võimalus korralikult mentor-õpetaja tööd tasustada. Õpetajate kontakttunni koormus peaks olema oluliselt väiksem- mitte ainult alustajal, vaid ka mentor-õpetajal. (V30)

Lisaks eelnevalt nimetatud võimalustele alustavaid kvalifikatsioonita õpetajaid toetada leidsid paljud koolijuhid, et oluline on ka kvalifikatsioonita õpetajate eneseharimisele suunamine ning seejuures nende toetamine. Mõned koolijuhid tõid välja, et kui õpetajal endal on soov kvalifikatsioon siiski omandada, peaks kool leidma võimaluse teda toetada. Ühe viisina nähti kutse taotlemist toetavate täienduskoolituste otsimist ja nendest teavitamist. Üks koolijuhtidest leidis, et alustavatele õpetajatele võiks riiklikul tasandil pakkuda rohkem tasuta koolitusi, kuhu koolijuhid saavad enda koolis töötavaid alustavaid õpetajaid suunata.

Rohkem riiklikke tasuta koolitusi alustajatele. Hetkel on õpetajakoolitus [Pedagoogika kursus] tasuline, aga võiks olla tasuta, sest ka meie kooli paljud noored on huvitatud õpetajaks õppimisest täiendkoolituse vormis, aga need on päris kallid koolitused, nii et tuleb teha valikud, keda saata ja keda mitte. (V30)

Kollektiivi (õpetajaskonna) toetus

Eelnevalt anti ülevaade, missuguseid võimalusi näevad koolijuhid alustavate kvalifikatsioonita õpetajate toetamiseks juhtkonna toe suurendamise abil. Kuigi juhtkond on samuti kollektiivi osa, antakse selles alapeatükis ülevaade toetusvõimalustest, mida koolijuhtide arvates ülejäänud kollektiivis, eeskätt õpetajaskonnas, alustavate õpetajate toetamiseks muuta saaks.

Ühe toetusvõimalusena tõid uuringus osalenud koolijuhid välja koolisiseste õpirühmade loomise. Koolijuhid leidsid, et õpirühmad toetavad õpetajaskonnas õpetajalt õpetajale kogemuste jagamist. Leiti, et õpirühmades saab alustav õpetaja oma muresid ja rõõme jagada ning lahenduste leidmine koos kolleegidega on toetav. Toodi välja, et õpirühmade abil toetust ja innustamist tundvad kvalifikatsioonita õpetajad on positiivsemalt meelestatud enda õpinguid kvalifikatsiooni saamiseks jätkama või alustama.

Suurendada iseseisvaid õpirühmi kooli tasandil. (V1)

Mitu koolijuhti leidis, et kollektiivi suurem toetus ja aktiivne kooliellu kaasamine aitavad alustavat õpetajat. Toodi välja, et õpetajaskond peaks rohkem oma kollektiivi noori

õpetajaid toetama ja julgustama. Leiti, et alustavad kvalifikatsioonita õpetajad ei ole piisavalt pädevad ega oma ettekujutust klassi ees olemisest ning seejuures saab neid aidata kolleegide tundide külastamine. Üldjoontes leidsid koolijuhid, et oleks vajalik suurendada kõikide kooli meeskonnaliikmete koosolemise ja ühisürituste toimumist, mis samuti toetaks positiivse õhkkonna ja kollektiivi ühtsuse tekkimist.

Koolisisesed õpetajalt-õpetajale koolitused on kõige efektiivsem lahendus (samad õpilased, samad mured. (V57)

Võttes kokku eelneva alapeatüki, saab öelda, et uuringus osalenud koolijuhid tõid välja erinevaid toetusmeetmeid, mida hetkel rakendatavatele lisaks alustavatele kvalifikatsioonita õpetajatele võiks pakkuda või kuidas saaks hetkel rakendatavaid toetusmeetmeid täiustada. Uuritavad leidsid, et alustavate kvalifikatsioonita õpetajate toetamine võiks alata ja muutuda riiklikul tasandil, muutes näiteks töölepingu sõlmimise seadust või lihtsustades õpetajakutse taotlemist. Samas leiti, et nii koolijuhid ise kui ka ülejäänud juhtkonnaliikmed saavad praegusest enam alustavatele kvalifikatsioonita õpetajatele toeks olla, külastades näiteks rohkem tunde ning neid hiljem koos analüüsid. Samuti leidsid uuringus osalenud koolijuhid, et ka õpetajaskond saab alustava kvalifikatsioonita õpetaja toetamiseks palju teha, pakkudes alustavale õpetajale toetavat keskkonda.

4. Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada koolijuhtide arvamustele tuginedes välja, missugused on õpetaja kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate väljakutsed kohanemisel õpetajatööga, nende toetusviisid ning -võimalused. Järgnevalt arutletakse olulisemate uurimistulemuste üle uurimisküsimuste kaupa, sidudes saadud tulemusi varasemate teoreetiliste lähtekohtadega. Seejärel pakutakse edasisteks uurimissuundadeks soovitusi, tuuakse välja käesoleva uurimustöö piirangud ning praktiline väärtus.

Esimese uurimisküsimuse *Missugused on õpetaja kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate väljakutsed kohanemisel õpetajatööga koolijuhtide arvamustele tuginedes?* tulemusteks leiti, et alustavatel kvalifikatsioonita õpetajate väljakutsed on seotud sisseelamisega koolikultuuri, õpilaste ja nende vanematega suhtlemisega, õppetöö kavandamisega seotud kompetentside vähesusega ning enesekindluse ja enesehoiu teemadega.

Käesolevas uuringus osalenud koolijuhid kirjeldasid, et alustavaid kvalifikatsioonita õpetajaid võib tööle asudes tabada ehmatatus ning üheks väljakutseks on koolisüsteemis

kohanemine. Leiti, et tööleasujatel võib olla kujunenud arusaam õpetajatööst, mis aga erineb reaalsusest. Uuritavad tõid välja, et alustaval õpetajal on koolisüsteemi sisenedes ees ootamas palju uut informatsiooni kogu süsteemi toimimise kohta. Tuginedes Moiri (1990) uuringus sõnastatud alustava õpetaja esimese tööaasta faasidele, saab öelda, et tegu on ellujäämise faasi ja ettekujutuste purunemise faasiga. Seega on leitud tulemus heas kooskõlas varasemate uuringutega (nt Moir, 1990). Arvestades erinevate uuringute tulemusi alustavate õpetajate sarnastest faaside läbimisest, võib saadud tulemist olla abi toetusmeetmete planeerimisel. Autori arvates on toetusmeetmete struktureerimisel kasu väljakujunenud ajajoone teadmisest, misjuures on näiteks käesoleva töö uuritavateks olnud koolijuhtidel võimalik tähelepanu pöörata alustava õpetaja toimetulekule, lähtudes läbitavast faasist. Vastavalt läbitavale faasile, võivad varieeruda toetusviisid ja nende intensiivsus. Seejuures võib alustavatele õpetajatele olla kasu Moiri (1990) kirjeldatud faaside tutvustamisest, et vähendada näiteks alustavas õpetajas tunnet, et ta on oma muredes üksi. Samuti saaks alustavatele õpetajatele koostada teiste õpetajate kogemuste põhjal materjale (näiteks õppefilmi näol), kuidas eesootavaid faase ära tunda ning neid võimalikult positiivselt läbida.

Lisaks eelnevalt kirjeldatud väljakutsele seoses sisseelamisega koolikultuuri selgus uurimistulemustest, et koolijuhtide arvates on alustavate kvalifikatsioonita õpetajate väljakutsed seotud puudulike või lünklike teoreetiliste teadmistega, mis mõjutavad õpetaja igapäevast tööd näiteks õppetöö planeerimisel, õppemetoodika valimisel ning olulises dokumentatsioonis orienteerumises. Sarnaseid väljakutseid alustavatel õpetajatel on täheldanud mitu uurijat (Beck, Kosnik, & Rowsell, 2007; Ergunay & Adiquzel, 2019; Fantilli & McDougall, 2009; Hudson, 2012; Menon 2012) ja käesoleva uuringu tulemused on nendega heas kooskõlas. Siinkohal on aga huvitav tõdeda, et eelnimetatud autorid ei ole oma uuringutes spetsialiseerunud õpetaja kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate väljakutsete uurimisele, samas kui käesoleva töö andmete kogumisel seda tehti. Autori arvates tõstatab see küsimuse, kas sellisel juhul on olulist erinevust ülikoolis teoreetilised teadmised omandanud õpetaja ja kvalifikatsioonita õpetaja tööle võtmises. Selle põhjal võib esitada provotseerivalt küsimuse, miks üldse kulutada aega õpetajakutse omandamisele, kui ülikoolis õpitu tööle asudes abiks ei ole ja amet tuleb omandada katse ja eksituse meetodil? Seega on autori arvates see oluline teema, mida võiks õpetajakoolituse arendajate ja koolijuhtide ning õpetajatega koostöös edasi arutada ja süvendatult uurida. Ka käesolevas uuringus osalenud koolijuhid leidsid, et alustavate õpetajate toetusmeetmete väljatöötamine võiks lisaks kooli tasemele muutuda ka riiklikult, sh õpetajakoolituses. Kui uurimistulemustest on teada, et sarnane probleemkoht on nii kvalifikatsiooniga kui ka

kvalifikatsioonita alustavatel õpetajatel, siis edasiseks uurimissuunaks võiks olla välja selgitada, milles täpselt kahe grupi erinevused seisnevad.

Teise uurimisküsimusega sooviti teada, *missugust toetust (kohanemisel) pakutakse kvalifikatsiooninõuetele mittevastavatele alustavatele õpetajatele koolijuhtide arvamustele tuginedes?* ning kolmanda uurimisküsimusega sooviti teada, *missuguseid võimalusi (praegu rakendatavatele lisaks) näevad koolijuhid alustavate kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate õpetajate toetamiseks?*. Arvestades mõlema uurimisküsimuse puhul saadud tulemusi, arutletakse siinkohal olulistest märkamistest mõlema uurimisküsimuse üle korraga. Otsust ilmestab asjaolu, et kui tulemustest ilmnesid toetusviisidena juhtkonnapoolsed vestlused ja nõustamine, tugimeeskonna võimaldamine ning enescharimise toetamine, võimaldamine ja selle suunamine, siis kolmanda uurimisküsimuse tulemis soovisid uuritavad eelnimetatud toetusviiside tõhustamist ja muutmist. Lisaks muutustele kooli tasandil tõid uuritavad välja mitmeid võimalusi, kuidas alustavate kvalifikatsioonita õpetajate toetamine riiklikul tasandil tõhusamaks muuta.

Üheks alustava õpetaja väljakutseks on leitud vajalikus dokumentatsioonis orienteerumine ning korraga tuleva uue info ammutamine (Grayson & Alvarez, 2008; Marable & Raimondi, 2007). Samasisulist väljakutset tõid välja ka käesolevas uuringus osalenud koolijuhid. Uuritavate seas oli koolijuhte, kes on leidnud olulise informatsiooni koondamiseks lahenduse nii-öelda kooli käsiraamatu näol, kus on kogu tarvilik informatsioon, alates tähtsatest internetilehekülgedest ja lõpetades õpikute tellimise tavaga. Varasematest uuringutest võib leida sarnase käsiraamatu kui kasuliku toetusmeetme loomist (Gaikhorst *et al.*, 2014; Marable & Raimondi, 2007). Tuginedes eelnevale on autori arvates kirjeldatud käsiraamatu välja andmine lihtne moodus alustavate õpetajate toetamiseks. Kui lähtuda seejuures teadmisest, et õpetajakoolituse läbinud alustavad õpetajad on saanud rohkem ülevaadet ja ettevalmistust eesootavast, siis kvalifikatsioonita õpetajal võib uue informatsiooni kogus suurem olla. Seejuures ei ole nimetatud toetusmeede kulukas väljaminek ning vajab eelkõige kooli kogukonnaliikmete aega käsiraamatu sisu läbimõtlemiseks ja koostamiseks.

Lisaks eelnimetatud juhtkonnapoolsetele vestlustele, tõid uuritavad ühe toetusmeetmena välja mentorlussuhte võimaldamise. Mitu varasemat uuringut on leidnud mentori ehk kogenud kolleegi määramise efektiivse toetusmeetmena alustavatele õpetajatele (Cook, 2012; Howe, 2006; Marable & Raimondi, 2007). Kuigi enamiku käesoleva töö uuritavate juhitavates koolides on alustavale õpetajale toeks mentor, siis leiti samas, et olemasolev süsteem vajab tõhustamist ning struktureerimist. Seejuures tõid koolijuhid välja,

et nad vajavad mentorlussüsteemi tõhustamiseks riigilt rahalist toetust. Uurimistulemustest saab järeldada, et kuigi paljudes uuritavates koolides pakutakse alustavale õpetajale mentorit, jääb mentorlussuhe õpetajate suure töökoormuse tõttu pinnapealseks. Probleemi üheks põhjuseks võib olla ka rahaliste võimaluste nappus. Autori arvates on siinkohal võimalik sekkuda riiklikul tasandil, kehtestades ühtne alustavat õpetajat toetav süsteem ning võimaldades koolidele selle jaoks rahalised vahendid. Efektiivse mentorlussuhte võimaldamine olemasolevatele alustavatele õpetajatele võib autori arvates luua positiivsema pinnase järelkasvule õpetajaskonnas.

Autori hinnangul uudse ideena kvalifikatsioonita alustavate õpetajate toetamiseks pakuti välja võimalust, et kool annab ise õpetajale vajaliku kvalifikatsiooni. Leiti, et kui koolis on töötamas kogenud kvalifikatsiooniga õpetajad, võivad nende abil kvalifikatsiooni omandada ka alustavad õpetajad, kel seda veel pole. Selline võimalus võib uuritavate sõnul kaasa aidata ka õpetajate puuduse vähendamisele. Kuigi antud lähenemisel võib olla positiivne mõju õpetajaskonna suurendamisele, siis võib autori hinnangul esineda ka ohukohti, näiteks ühtse kvaliteedi tagamise näol. Seega oleksid vajalikud mitmed seadusemuudatused ja hindamissüsteemi väljatöötamine, et riiklikult oleks seatud kindlad kvaliteedikriteeriumid, millele õpetajakutse saanu vastama peab. Eeskätt võib kasu olla aruteludest õpetajakoolituse paindlikumaks muutmisest ning koostöökohtade leidmisest, näiteks koolipraktika osakaalu suurendamise näol.

Kuigi töö pakub erinevatele osapooltele väärtuslikku informatsiooni alustavate kvalifikatsioonita õpetajate väljakutsete ja toetusviiside kohta, saab siiski välja tuua ka töös esinenud piiranguid. Ühe piiranguna toob autor välja valimi suuruse (65 koolijuhti). Suurem valim oleks võimaldanud veel mitmekesisemat andmestikku ning võimalust kvantitatiivseks sisuanalüüsiks rühmade kaupa (näiteks eristades koolid suuruste või asukoha kaupa). Andmete kogumisel oleks alternatiiviks olnud intervjuude läbiviimine või lisaks küsimustikule intervjuude läbiviimine. See oleks andnud võimaluse täpsustada koolijuhtide antud vastuseid. Samas võttes arvesse töö mahukust, ei olnud see käesolevas töös otstarbekas ning annab võimaluse jätku-uuringuks.

Käesoleva töö praktiliseks väärtuseks peab autor tähelepanu suunamist alustavate õpetaja kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate õpetajate väljakutsetele kohanemisel õpetajatööga. Uuringu tulemused annavad uuringus osalenud koolijuhtide kirjapandule tuginedes ülevaate, missuguseid toetusmeetmeid pakutakse ning mida saaks täiustada efektiivsemaks toetuseks. Seega leiab autor, et uuringust saavad koolijuhid informatsiooni alustavate kvalifikatsioonita õpetajate väljakutsetest; samuti ideid, missuguseid

toetusmeetmeid teistes koolides rakendatakse ja mida ehk enda juhitas koolis kasutusse võtta. Lisaks leiab töö autor, et uuringu tulemused juhivad poliitikakujundajate tähelepanu kitsaskohtadele alustavate kvalifikatsioonita õpetajate toetuses ning tulem annab loodetavasti mõtteainet aruteludeks ja edasiseks analüüsiks riiklikul tasandil.

Tänu sõnad

Autor tänab kõiki uuringusse panustanud koolijuhte. On imetlusväärne, et keerulisel ja töökal ajahetkel leidsid paljud koolijuhid oma päevas hetke, et panustada käesoleva magistr töö valmimisse. Südamlikud ja siirad tänud juhendaja Liinale, kelle osavus motiveerimisel ja suunamisel toetavad tema õpilasi läbi ülikooli, kaasaarvatud käesoleva töö autorit tema lõputöö kirjutamisel. Aitäh Ismole alatise toe ja uskumise eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Merilin Lõhmus

/allkirjastatud digitaalselt/

24.05.2021

Kasutatud kirjandus

- Beck, C., Kosnik, C., & Rowsell, J. (2007). Preparation for the first year of teaching: Beginning teachers' views about their needs. *The New Educator*, 3(1), 51-73.
- Bottiani, J. H., Duran, C. A., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77, 36-51.
- Brown, C. G. (2001). *Voices of alternatively certified teachers: Factors that assisted in their achievement of longevity*. Kõlastatud aadressil <https://shareok.org/handle/11244/323>
- Casey, P., Dunlap, K., Brister, H., & Davidson, M. (2011). I only wish i'd known: voices of novice alternatively certified special education teachers. *International journal of special education*, 26(1), 182-190.
- Choy, D., Wong, A. F., Lim, K. M., & Chong, S. N. Y. (2013). Beginning teachers' perceptions of their pedagogical knowledge and skills in teaching: A three-year study. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(5), 68-79.
- Clark, S. K., & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: Perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16(1), 43-54.
- Cook, J. (2012). Examining the Mentoring Experience of Teachers. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(1), 1-10.
- deBettencourt, L. U., & Howard, L. (2004). Alternatively Licensing Career Changers To Be Teachers in the Field of Special Education: Their First-Year Reflections. *Exceptionality*, 12(4), 225-238.
- Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded (2013). Kõlastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/130082013005?leiaKehtiv>
- Eesti Hariduse Infosüsteem (s.a.). Kõlastatud aadressil www.ehis.ee
- Eisenschmidt, E. (2006). *Kutseaasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamine Eestis*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Eisenschmidt, E., & Poom-Valickis, K. (2020). Induction in Estonia: Over Fifteen Years of Experience—Successes and Struggles. In K-R. Olsen, E. M. Bjerkholt, & H. L. T. Heikinen (Eds.), *New Teachers in Nordic Countries—Ecologies of Mentoring and Induction* (pp. 87-106). Cappelen Damm Akademisk.
- Ergunay, O., & Adiguzel, O. C. (2019). The first year in teaching: Changes in beginning teachers' visions and their challenges. *Qualitative Research in Education*, 8(3), 276-314.

ESRC Framework for research ethics (2015). Külastatud aadressil

<https://esrc.ukri.org/files/funding/guidance-for-applicants/esrc-framework-for-research-ethics-2015/>

Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25(6), 814-825.

Gaikhorst, L., Beishuizen, J. J., Korstjens, I. M., & Volman, M. L. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 42, 23-33.

Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105-112.

Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and teacher education*, 24(5), 1349-1363.

Haridussilm (s.a.). Külastatud aadressil http://www.haridussilm.ee/?leht=opetajad_2

Hirsjärvi, S., & Huttunen, J. (2005). *Sissejuhatas kasvatusteadusse*. Tallinn: Medicina.

Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357.

Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational philosophy and theory*, 38(3), 287-297.

Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 71-84.

Hung, L. C., & Smith, C. S. (2012). Common problems experienced by first year alternatively certified teachers: A qualitative study. *Journal of the National Association for Alternative Certification*, 7(2), 3-17.

Laherand, M. L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.

Löfström, E., & Eisenschmidt, E. (2009). Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the Estonian induction year. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 681-689.

Malow-Iroff, M. S., O'Connor, E. A., & Bisland, B. M. (2004). *Alternatively Certified Teachers: Efficacy Beliefs and Ideology*. Külastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490453.pdf>

- Mansfield, C., Beltman, S., & Price, A. (2014). 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 20(5), 547-467.
- Marable, M. A., & Raimondi, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring*, 15(1), 25-37.
- McLeod, S. A. (2018). Questionnaire: definition, examples, design and types. *Simply psychology*. Külastatud aadressil <https://www.simplypsychology.org/questionnaires.html>
- Menon, M. E. (2012). Do beginning teachers receive adequate support from their headteachers? *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2), 217-231.
- Moir, E. (1990). *Phases of first-year teaching. Originally published in California New Teacher Project Newsletter*. Külastatud aadressil <https://resources.finalsite.net/images/v1609875581/k12albemarleorg/zwxxzvuxk41tj8p7c2pqv/PhasesofFirstYearTeachersText.pdf>
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdinski, Jr, T. K., & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist*, 40(1), 13-25.
- Remmik, M., Lepp, L., & Koni, I. (2015). Algajad õpetajad koolijuhi ja kolleegide toetusest esimestel tööaastatel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 3(1), 173-201.
- Romano, M. (2007). Successes and struggles of the beginning teacher: Widening the sample. *Educational Forum*, 72(1), 63-78.
- Schonfeld, I. S., & Feinman, S. J. (2012). Difficulties of Alternatively Certified Teachers. *Education and Urban Society*, 44(3), 215-246.
- Shoffner, M. (2011). Considering the first year: Reflection as a means to address beginning teachers' concerns. *Teachers and Teaching*, 17(4), 417-433.
- Stark, K., & Koslouski, J. (2021). The Emotional Job Demands of Special Education: A Qualitative Study of Alternatively Certified Novices' Emotional Induction. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 60-77.
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European journal of teacher education*, 26(3), 329-350.

- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused, 1. osa*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eesti_raporti_i_osa.pdf
- Thomas, L., Tuytens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Teachers' first year in the profession: The power of high-quality support. *Teachers and Teaching*, 25(2), 160-188.
- Unruh, L., & Holt, J. (2010). First-year teaching experiences: Are they different for traditionally versus alternatively certified teachers?. *Action in teacher education*, 32(3), 3-14.
- Valk, A. (2016). *Õpetajaameti atraktiivsus*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/hmin_opetaja_atraktiivsus.pdf
- Veisner-Konoplitski, A. (2020). *Kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate kirjeldused kohanemisest koolikeskkonnaga ja ootused koolipoolsele toetusele kohanemise soodustamiseks*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2014). Beginning teachers' motivations, effectiveness and wellbeing. In *NAFOL Yearbook 2014: Once a teacher-always a teacher?* (pp. 53-64). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/talis2013_eesti_raport.pdf

Lisa 1. Kaaskiri uuritavatele.

Lugupeetud koolijuht!

Teile kirjutab Tartu Ülikooli õpetajakoolituse magistrant ja veel kvalifikatsioonita õpetaja. Palun Teie abi oma magistritööks andmete kogumisel. Teie abiga loodan saada teadlikumaks, kuidas õpetaja kvalifikatsiooninõuetele mittevastavaid alustavaid õpetajaid Eesti koolides toetatakse ja missugused on võimalused toetamiseks.

Teie panus seisneb küsimustikule vastamises, mille leiate järgnevalt lingilt /.../.
Küsimustikule vastamiseks kulub umbes 15-20 minutit.

Uuringus osalemine on vabatahtlik ja võite igal hetkel vastamisest loobuda. Teie esitatud andmeid käsitletakse eetiliselt ja üldistavalt vaid lõputöös, säilitades seejuures Teie anonüümsuse.

Kui otsustate mind aidata, siis palun täitke küsimustik esimesel võimalusel, kuid hiljemalt /.../. See on mulle väga oluline, sest vaid nii saan ülikooli õpetajana lõpetada.
Kui Teil tekib küsimusi, olen meeleldi nõus neile e-kirja teel vastama (/.../).

Suur tänu Teie panuse eest!

Lugupidamisega
Merilin Lõhmus

Mina, Merilin Lõhmus,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õpetaja kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate väljakutsed kohanemisel õpetajatööga ning toetusviisid ja -võimaluse koolijuhtide arvamustele tuginedes“, mille juhendaja on Liina Lepp, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Merilin Lõhmus

24.05.2021